

O papel do estágio na formação de professores para a educação infantil: em debate, o modelo da Università degli Studi di Firenze e o da Universidade do Vale do Itajaí

The role of stage in teacher training for early childhood education: a debate, the University of Florence and the University of Vale do Itajaí models

Claudete Bonfanti^a, Clara Maria Silva^b, Luciane Maria Schlindwein^c

^a *Universidade Federal de Santa Catarina, cbonfant@gmail.com*

^b *Università degli Studi di Firenze, clara.silva@unifi.it*

^c *Universidade Federal de Santa Catarina, luciane.schlindwein@ufsc.br*

Abstract

O trabalho discute o papel do estágio na formação dos professores para a educação infantil. São sujeitos da pesquisa as estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Brasil), em 2014, e do Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria indirizzo Scuola dell'infanzia dell'Università di Firenze (Italia), em 2015. O estudo pauta-se na abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994) e foram analisados entrevistas e documentos de ambos os cursos. Buscou-se respaldo nos estudos teóricos de (Bondioli & Ferrari, 2008; Calvani, 2014; Catarsi, 2014; Catarsi & Fortunati, 2012; Gomes, 2009; Pimenta & Lima, 2012; Silva, 2014). A análise indica que não é sempre que as estudantes compreendem a conexão entre teoria e prática, ao se tratar do estágio em educação infantil. Considera-se que a superação da dicotomia entre teoria e prática se constitui em fragilidade a ser superada na formação dos futuros professores. Não tivemos a intenção de comparar os dois contextos, todavia fica a sugestão para futuros pesquisadores de continuar o debate em torno das fragilidades apontadas na presente pesquisa.

Parole chiave: formação de professores; educação infantil; estágio.

Abstract

The paper discusses the stage role in teacher training for early childhood education. Are research subjects the trainees of the Faculty of Education at the University of Vale do Itajaí (Brazil) in 2014, and Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria indirizzo Scuola dell'infanzia dell'Università di Firenze (Italy) in 2015. The study is guided in qualitative research (Bogdan & Biklen, 1994). Interviews and documents of both courses were analyzed. We seek to support the theoretical studies (Bondioli & Ferrari, 2008; Calvani, 2014; Catarsi, 2014; Catarsi & Fortunati, 2012; Gomes, 2009; Pimenta & Lima, 2012; Silva, 2014). The analysis indicates that sometimes the students do not understand the connection between theory and practice, referring to the internship in the child education. It is considered that overcoming the dichotomy between theory and practice constitutes weakness to be overcome in the initial training of future teachers. We did not intend to compare the two contexts, but this paper is a suggestion for future researchers to continue the debate on the weaknesses identified in this research.

Keywords: teacher training; child education; internship.

1. Introdução

O estágio supervisionado, no curso de formação de professores para a educação infantil compõe-se em momento basilar profissional para os futuros docentes. Trata-se de um movimento no qual a experiência pode ser colocada à prova, testada, discutida, avaliada. Durante o estágio, os estudantes experimentam a profissão a partir de atitudes que, muitas vezes, conflituam com a própria sensibilidade e expectativas de presente e futuro profissional.

O que vai se configurando é um complexo itinerário de tornar-se professor que vem representado por valores, princípios e sentidos. No entanto, a formação inicial parece ser essencial para a reflexão de alguns aspectos constitutivos de uma peculiar profissão que comporta o confronto e o crescimento com o outro num contínuo intercâmbio (Bondioli & Ferrari, 2008).

Autores como Infantino (2013) e Freitas (1996) indicam a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação de professores que, geralmente, são traduzidos em teorias prescritivas, deixando para o final do curso, no estágio, o momento de colocar em prática os conhecimentos. Há uma dicotomia que se visualiza facilmente na estrutura curricular do curso.

Os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe) têm servido de palco profícuo para os debates a respeito dos estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado como componente curricular. Nas trocas ocorridas nesses eventos tem-se acompanhado o estágio no processo histórico dessa disciplina no Brasil e sempre esteve presente na formação dos professores.

No entanto, Pimenta e Lima (2012), sugerem que o estágio constitua-se num percurso de pesquisa dos elementos da prática pedagógica. Porém, reiteram que a postura teórico-metodológica se trata de desafio porque envolve todas as disciplinas do curso de formação para que a metodologia de pesquisa seja alavancada. Para possibilitar a relação teoria e prática poderá ocorrer desde o início do curso e proceder ao longo da formação.

Problematizar o estágio curricular da educação infantil em cursos de formação universitária implica na premissa de que o estágio é basilar na formação de um professor(a), sendo assim, significa levar a efeito a responsabilidade universitária e sua contribuição na formação de quem vai atuar com crianças em instituições de educação infantil.

Neste estudo, discute-se o estágio na formação de professores para a educação infantil, na perspectiva de que esse elemento curricular se constitui em campo de produção de saber. Trata-se de um momento da formação que possibilita a significação dos conhecimentos teóricos e práticos no exercício da atividade docente reflexiva na creche e pré-escola. No Brasil, a discussão da formação de professores para a faixa de idade zero a cinco anos, é recente se considerarmos as políticas públicas e as legislações¹. Foi somente a partir de 1996 que o atendimento a crianças de zero a seis anos foi inserido na primeira etapa da educação básica, considerada dos zero aos quatorze anos de idade.

As crianças com idade entre zero e três anos, no Brasil, são atendidas em creches. A partir daí, até completarem seis anos, frequentam a pré-escola. Quanto ao funcionamento das creches e pré-escolas, não há uma regularização que diferencie as duas fases; no entanto, a

¹ No Brasil, o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

legislação acentua que a obrigatoriedade de matrícula é a partir dos quatro anos². A frequência à creche é uma escolha da família e uma oportunidade garantida pelo Estado, cabendo ao Estatuto da Criança e do Adolescente (L. n. 8.069/1990) acionar judicialmente, caso não seja atendida a demanda existente. Salienta-se, contudo, que estar na escola é um direito de toda a criança desde o seu nascimento; direito que é assegurado no ECA e registrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (L. n. 9.394/1996). As creches se vinculam às normas educacionais do sistema de ensino ao qual pertencem e precisam contar com a presença de profissionais de educação em seus quadros de pessoal. E ainda estão sujeitas à supervisão pedagógica do órgão responsável pela administração da educação. A LDB, em seu artigo 1º, responsabiliza os municípios pela oferta e gestão da educação infantil. A mesma Lei, em seu artigo 62, afirma que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”.

Na Itália, a educação e o cuidado das crianças, com idade entre zero e três anos de idade acontecem nas creches, uma oferta que faz parte do sistema educativo, mas que não entra nas competências do Ministério da Instrução, da Universidade e da Pesquisa³. A L. n. 1.044/1971 regulariza essas instituições municipais, com a função de prestar serviços educativos e não somente ajuda às famílias. Cabe aos municípios e às províncias a gestão direta dos serviços prestados em cumprimento aos critérios estabelecidos em âmbito regional (Catarsi & Fortunati, 2012).

E, as crianças italianas, com idade superior aos três anos frequentam as pré-escolas⁴ que é um nível integrado ao sistema educativo sob a responsabilidade do Ministério da Educação, mas também pode ser ofertado pelos municípios e pelo sistema privado. Trata-se de uma educação não obrigatória com a duração de três anos (dos três aos seis anos de idade), para meninos e meninas, com direito a educação e cuidado, conjugados aos princípios do pluralismo cultural e institucional presentes na Constituição da República, na Convenção sobre os direitos da infância e da adolescência e nos documentos da União Europeia (Eurydice, 2016).

Essa reorganização na oferta dos serviços italianos para as crianças de zero aos seis anos trouxe implicações nas questões relacionadas à formação dos profissionais e o reconhecimento deles como central no processo de renovação das instituições formativas. Por sua vez, não há uma lei italiana que estabeleça a formação em nível universitário para ser professor de zero a três anos. As creches italianas são mantidas pelos municípios sob leis regionais e não federais. No entanto, no território que demarca a região da Toscana, há o Corso di Laurea Triennale in Scienze dell’Infanzia, oferecido pela Università degli Studi di Firenze (Catarsi & Fortunati, 2012).

O MIUR estabelece uma formação e habilitação, em âmbito nacional, que consiste em uma graduação feita em um percurso de cinco anos, com um estágio curricular obrigatório que

² L. n. 12.796/2013, art. 6: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”.

³ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR).

⁴ Na Itália a Pré-Escola é chamada de Scuola Materna e a Creche, de Asilo Nido.

deve iniciar no segundo ano do curso, para a atuação profissional na pré-escola e escola primária.

Ao se levar em conta as legislações dos dois países, no que se referem à formação de professores, percebe-se que o Brasil sofreu um retrocesso a partir da redação dada pela L. n. 12.796/2013, que modifica alguns artigos da LDB de 1996, mas mantém inalterado o artigo 62, que aceita a formação em nível médio para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas a Itália prosperou nesse aspecto, principalmente na especificidade da formação docente para a faixa dos quatro aos onze anos.

Se, por um lado, o reconhecimento legal da educação infantil significa um ganho imensurável para a formação das novas gerações, por outro, constitui um desafio real para as instituições que formam os futuros profissionais, pois se faz necessário definir qual é o papel do docente nessa etapa educativa e quais os instrumentais necessários e prementes na formação inicial do professor para a educação infantil. Como bem nos apontam (Catarsi & Fortunati, 2012), “nessa perspectiva parece evidente a necessidade de assegurar um caráter ‘profissionalizante’ ao curso de estudos para um educador da infância, com uma consequente valorização do estágio que aponta para a aquisição de uma profissionalidade madura e crítica, fundada sobre a capacidade de refletir criticamente sobre a experiência concreta” (trad. pelos autores) (p. 61).

A discussão proposta neste artigo leva em conta dois modelos de estágio curricular obrigatório, em cursos de formação de professores para a educação infantil, um ofertado pela Università degli Studi di Firenze, Itália e outro, pela Universidade do Vale do Itajaí, Brasil. O estudo teve por objetivo compreender se o estágio, na formação de professores para a educação infantil, conjuga os saberes teórico-práticos numa perspectiva de superação dicotômica. Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa que para (Bogdan & Biklen, 1994), “A investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (p. 16).

A escolha pelos dois contextos justifica-se por ser a universidade brasileira, o *lócus* do estudo de doutoramento de uma das autoras e, a italiana, por seleção da doutoranda para fazer parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, patrocinado pela bolsa CAPES, Brasil.

2. O estágio na formação de professores

Formar professores para cuidar e educar em espaços coletivos da creche e da pré-escola requer olhar para as aquisições dos saberes disciplinares, epistemológicos, didáticos e metodológicos. Há que se considerar a aprendizagem por meio das experiências, construções, provas, reflexões. Nessa perspectiva, o estágio se configura como parte integrante do percurso formativo universitário, pois oportuniza o encontro com o campo profissional, inserindo os futuros professores nos confrontos com as necessidades exigidas dentro de um contexto coletivo de atendimento de crianças pequenas. É nesse espaço formativo que ensaiam, testam, vivenciam o exercício da docência. E esse exercício se realiza em um ambiente de acompanhamento, de crítica e avaliação com os colegas e com

os professores (o professor de classe, que acolhe o estágio, acompanha e avalia, e o professor supervisor, que acompanha, orienta e avalia).

Por essa razão, no processo de formação inicial dos educadores, a experiência do estágio assume um papel primário, visto que indica claramente a necessidade de formar uma profissionalidade que conjuga o saber teórico e o saber prático, em um movimento de reflexão sobre aspectos da realidade profissional. O estágio substancia, exatamente, a escolha favorável da integração dialética entre teoria e prática, sem que uma delas assuma um valor maior em detrimento da outra (Catarsi & Fortunati, 2012).

Outra pesquisadora italiana (Silva, 2014), em um de seus artigos sobre o papel e a função do estágio menciona que pesquisas sobre esta temática são atualmente de grande interesse em nível europeu, pois o estágio oportuniza um encontro entre a formação e o trabalho. Sinaliza que “a introdução do estágio no currículo dos estudantes e dos professores pode ser entendida como uma grande inovação pedagógica, resultado da oferta de uma orientação prático-reflexiva no desenvolvimento profissional que de todo modo constrói-se no confronto entre a realidade escolar e social” (trad. pelos autores) (ivi, p. 123).

Para desenvolver uma perspectiva de indissociabilidade teórico-prática, as pesquisadoras brasileiras (Pimenta & Lima, 2012) enaltecem a superação da fragmentação a partir do conceito de práxis, entendida como “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (p. 34).

O estágio oportuniza essa prática investigativa. A ação e a reflexão permitem questionar, problematizar os saberes, os conhecimentos, e também as competências culturais e psicopedagógicas; técnico-profissionais; metodológicas e didáticas; relacionais e reflexivas (Catarsi, 2014). O autor ressalta que essas competências devem apresentar-se de maneira equilibrada e aponta o aspecto relacional como nuclear na experiência escolar: como se trata de um trabalho coletivo, o grupo de professores deve operar de modo grupal. A dimensão relacional também contribui para o aumento da qualidade das relações com as famílias e para o encorajamento das crianças. Portanto, ela deve nortear o comportamento dos professores no desenvolvimento de crianças equilibradas e interessadas nas atividades da escola.

Todavia, a transformação didática sobre o modo de operacionalizar o estágio e a formação de professores, colocando a prática de ensino como objeto de reflexão, faz parte da recente inovação curricular e pedagógica da universidade que se sobressai ao paradigma tradicional aplicativo – da teoria à prática, do saber ao fazer –, a favor de uma formação concebida em torno da alternância dialética teoria-prática, refletindo o pensar e o agir. Desse modo, somos confrontados pela transformação do conhecimento educacional no qual o estágio pode ser representado por um ato que melhora o equilíbrio entre teoria e prática, entre dimensão teórica e operacional, entre conhecimento e metacognição (Silva, 2014).

O movimento teórico, por volta dos anos 1990, sobre a concepção de estágio, permite-nos situar duas perspectivas que visam à superação da dicotomia entre a teoria e a prática. Em primeiro, o estágio pensado como atividade teórica que permite conhecer e aproximar da realidade. Em segundo, e atual, as contribuições da epistemologia da prática que vem para diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições). Isso permite lidar com o afastamento da ideia de estágio como parte prática do curso para a redefinição de reflexão a partir da realidade. Sendo assim, o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção

na realidade (creche, pré-escola, sistema de ensino, sociedade) que, por sua vez, é o objeto da práxis (Pimenta & Lima, 2012).

Pesquisadores italianos, atentos às questões que envolvem a formação dos professores, na atual conjuntura italiana e européia, uniram esforços na produção de artigos que indicam argumentos interessantes a respeito do estágio na formação dos futuros docentes para a pré-escola e anos iniciais. Dentre os artigos situamos do professor Calvani (2014), em que aborda a pesquisa didática e o modelo do estágio no curso de Laurea in Scienze della Formazione Primaria na Università degli Studi di Firenze, indicando o modelo MARC (Modellamento, Azione, Riflessione, Condivisione) como inovação no estágio, que reúne a documentação visual, para além da comunicação oral e escrita na formação dos professores.

Silva (2014), ao sinalizar o papel e a função do estágio discute questões relativas à teoria e prática no contexto profissional e operacional na formação de professores, reforçando a necessidade da reflexão como competência que se constrói situando o contexto empírico, desafiando os futuros professores a darem-se conta do “imprevisto, do novo e dos problemas reais” (trad. pelos autores) (p. 128). E para tanto, o estágio vai além das questões teórico-práticas.

2.1. O modelo de estágio da Università degli Studi di Firenze

No Corso di Laurea Magistrale Quinquennale a Ciclo Unico Scienze della Scuola Primaria indirizzo Scuola dell’Infanzia dell’Università degli Studi di Firenze, a atividade do estágio faz parte da gama formativa, no conjunto de outras disciplinas que compõem o currículo, e se desenvolve por meio do “estágio direto” e pelo “estágio indireto e reflexivo”. Esse curso forma professores para atuarem com crianças de quatro a onze anos e compreende a preparação de profissionais que saibam integrar criatividade, flexibilidade, atenção e motivação para o conhecimento, típicas da pré-escola (quatro e cinco anos), e com segurança disciplinar, que caracteriza a escola primária (seis a onze anos). Essa integração no interior do curso de formação pretende melhorar a continuidade entre os dois segmentos escolares.

O estágio direto acontece nas instituições educativas conveniadas que podem ser públicas ou privadas, com a universidade e envolve os exercícios da observação e intervenção em uma classe, grupo de crianças, oportunizando, aos futuros professores, reais experiências de docência - atividades estas que irão desempenhar ao final do percurso de estudos. O curso é de cinco anos e o estágio direto na educação infantil, em especial na pré-escola (scuola materna) inicia no segundo ano. Gradativamente vai ampliando a carga horária até o quinto ano do curso, totalizando 200 horas de estágio direto e, aproximadamente, 50 horas de estágio indireto. Esta etapa é acompanhada pelo professor orientador da universidade e o docente da escola que recebe os estagiários. Alguns professores efetivos nas escolas públicas, que por conta da sua formação acadêmica e experiência profissional, participam com cinquenta por cento da sua carga horária semanal, das atividades de estágio na universidade e na escola (estágio direto e indireto), na função de tutores.

O estágio indireto se configura como atividade de conhecimento e reflexão, em forma de seminários, que acontece na universidade, sempre com a presença de um professor orientador, capaz de conduzir um grupo, em média 30 de estagiários, e sustentar o percurso formativo deles. Precisa acolher, acompanhar, individualmente, e supervisionar as atividades desenvolvidas na escola e universidade, bem como revisar o relatório final que

será apresentado e discutido em banca de Tesi di Laurea⁵. Esse professor orientador (tutor) de estágio acompanha, organiza e integra a universidade, a instituição escolar e Secretaria Regional de Educação (Unifi, 2015).

A avaliação dos estagiários é feita pelo professor orientador (universidade) e pelo docente da escola que recebe o estagiário, orienta o projeto a ser desenvolvido com as crianças e também acompanha e contribui na avaliação do futuro professor (a). Há um percurso de observação e sistematização de um projeto de intervenção, elaborado de modo participante, e o registro de todo o processo é feito por meio de diário de bordo e portfólio. Ao final do quinto ano, os estudantes produzem um relatório, com base nos registros feitos durante os quatro anos de estágio, que expressa os objetivos e a descrição de episódios importantes com o alcance dos resultados da experiência e a reflexão sobre o próprio percurso formativo.

Além das orientações presenciais, também fazem uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, local onde são disponibilizados materiais de estudos e oportunidades de trocas entre as estagiárias e professores orientadores da universidade. Vem sendo adotado o MARC⁶ como metodologia para o desenvolvimento da competência reflexiva ao final de alguns episódios de intervenção.

2.2. O modelo de estágio da Universidade do Vale do Itajaí

A Universidade do Vale do Itajaí, em seu curso de Pedagogia, com duração de quatro anos, habilita pedagogos para o exercício da docência na educação básica. O regulamento dessa prática estabelece, no seu Art. 4 (Univali, 2013): “O Estágio Obrigatório, entendido como tal no Projeto Pedagógico do Curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma, tem por finalidade assegurar, aos futuros professores, experiências de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares e em outros contextos educacionais, que promovam o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos” (p. 10).

Salienta-se que esse curso oportuniza articulação entre teoria e prática e aproximação com contextos educativos infantis, no primeiro semestre, ou seja, no primeiro ano do curso. Trata-se de uma disciplina que possui um caráter articulador e investigativo, no currículo do curso, que possibilita as primeiras aproximações com alguns aspectos da prática pedagógica de zero a cinco anos, conduzindo o aluno a investigar e refletir acerca das rotinas, dos espaços e tempos, das brincadeiras, do jogo, do papel do professor, da criança e da infância.

Já a disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, o estágio curricular obrigatório em educação infantil, que pode ser classificado como direto, acontece no quinto semestre, no terceiro ano do curso, em instituições públicas ou privadas que atendem crianças de zero aos cinco anos e onze meses de idade, desde que conveniadas com a universidade. A carga horária da disciplina do semestre compreende 72 horas, sendo que

⁵ Na realidade brasileira este termo pode ser entendido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

⁶ Nasce em 1970, na Universidade de Standford, faz o uso de vídeo-registro da prática dos docentes, micro lições que vêm analisadas, revistas e analisadas com o objetivo de melhorar a intervenção didática. A escolha foi feita no curso em 2012, para qualificar a formação do estágio e dos futuros professores (Calvani, 2014).

50 horas são específicas para a permanência no contexto infantil (creche ou pré-escola), ou seja, em atividades que incidem na observação e intervenção em uma classe ou grupo de crianças, oportunizando experiências concretas de docência. Há a opção, por parte dos estagiários, de fazer sozinhos ou em duplas, já considerando a especificidade dessa docência como espaço relacional com outros colegas em classe. As outras 22 horas são destinadas às discussões com base em textos de pesquisa, imagens do cotidiano de creches e pré-escolas, vídeos que ilustram práticas em diferentes espaços, organização dos tempos e as possibilidades da docência com as crianças pequenas. Objetiva-se, com isso, exercitar o olhar para as crianças, para as infâncias, organizar formas de intervenção frente às necessidades observadas, elaborar materiais didáticos, intervir, registrar, refletir e socializar os resultados.

A escolha da instituição, local do estágio, é feita pelos estagiários em parceria com o professor orientador. Define-se o campo de estágio e, em seguida, organiza-se o plano de ação, que envolve protocolo de observação participante com registros em diário de campo e sistematização de um projeto a ser desenvolvido com as crianças e instituição. Tudo é documentado com registro escrito, fotográfico e fundamentação teórica, sob a forma de relatório, com base no planejamento da docência, sua reflexão, análise e síntese. Por último são socializados os resultados do percurso, evidenciando pontos relevantes e fragilidades em torno da experiência.

Todo o acompanhamento desse trajeto é feito por um professor orientador, licenciado em Pedagogia, mestre ou doutor, com experiência mínima de dois anos no ensino superior e pertencente ao quadro de docentes da universidade. Esse professor orientador tem em média 20 estudantes para orientar sobre os aspectos teórico-metodológicos para os planejamentos de ensino, projetos e demais documentos exigidos para o estágio obrigatório. A ele compete contatar a instituição concedente de estágio pra verificação da existência de termo de convênio e solicitar encaminhamentos ao professor responsável do estágio⁷, quando for o caso, e avaliar o desempenho dos acadêmicos por meio dos relatórios postados no ambiente virtual da disciplina, pelos pareceres avaliativos dos professores das instituições concedentes de estágio, pela participação nos fóruns de discussão e demais atividades do estágio realizadas nos encontros presenciais, virtuais e em campo de estágio (Univali, 2013).

Diferente do modelo italiano, quem orienta o estágio no modelo pesquisado é um professor pertencente ao quadro da universidade, denominado professor orientador. Os docentes que recebem os estagiários nas creches e/ou pré-escolas, pertencem ao sistema público municipal de ensino ou à rede privada, e denominados pelo regulamento de estágio dessa universidade, por supervisores de campo.

A avaliação é feita com base em instrumentos (fichas), considerando todo percurso acompanhado pelo supervisor do campo de estágio e pelo professor orientador. Além das orientações presenciais e do acompanhamento nas instituições, os estagiários fazem uso do ambiente virtual de aprendizagem denominado Sophia, local onde são disponibilizados materiais de estudos e oportunidades de trocas entre os estudantes e professores orientadores da universidade.

⁷ O Professor Responsável pelo Estágio administrará o desenvolvimento do Estágio com o Coordenador de Curso e com os Professores Orientadores de Estágio, de acordo com as diretrizes emanadas do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Art. 11, Univali, 2013).

3. Com a palavra, as estagiárias

Em nosso estudo foi possível analisar as matrizes curriculares dos dois cursos e, tanto na universidade italiana quanto na brasileira, os estudantes têm um vasto acesso às teorias das diversas áreas do conhecimento que visam sustentar uma prática futura: epistemologia, filosofia, sociologia, psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento, história da educação, didática, avaliação, planejamento, literatura e um rol de outros conhecimentos específicos relativos aos jogos, artes, música, línguas, tecnologias, matemática, ciências, geografia. O envolvimento com essa gama de conhecimento se dá por meio de estudos de livros, textos de pesquisas, seminários, debates em sala de aula, exercícios em ambientes virtuais de aprendizagem, exames, provas, laboratórios, estágio. Porém, todo esse arcabouço nem sempre tem sentido e significado para os estudantes quando solicitados nas situações de ensino. Portanto, para alcançar o objetivo proposto, passamos a apresentar e interpretar as entrevistas concedidas por estagiárias da Unifi e da Univali, momento em que damos visibilidade ao percurso vivenciado no estágio da educação infantil compreendendo se de fato esse elemento curricular pertencente à formação de professores, nas duas universidades pesquisadas, traz perspectivas de superação dicotômica entre teoria e prática.

3.1. É possível teoria e prática juntas no estágio?

A maioria das participantes⁸ do estudo enalteceu a importância do estágio no processo de tornar-se professora, não como um processo linear, isolado, neutro, mas sim com traços que evidenciam possibilidades de conexão entre teoria e prática. Constatamos isso ao analisarmos os enunciados das estudantes quando questionadas sobre a relação entre teoria e prática no estágio:

“Eu acho ele essencial porque a gente aprende aqui em sala, quando a gente vai ao campo do estágio a gente coloca tudo em prática e desenvolve um olhar reflexivo do aprendeu e tenta sempre fazer melhor” (E2 BR⁹).

“Então, além de interagir com as crianças eu observava muito e, às vezes, conseguia perceber aspectos um pouco escondidos, por exemplo, maneiras das professoras de repreender as crianças. Teoricamente, eu havia aprendido de uma maneira, depois vi que na prática era diferente e, por isso, às vezes fazia esses confrontos entre aquilo que havia estudado e que de verdade eu observava [...]. Eu tinha uma boa base teórica, por conta de ter feito os exames, muitas vezes encontrava conexões nas ideias, refletia ao olhar como se comportavam as professoras e aquilo que eu havia aprendido” (trad. pelos autores) (E6 IT¹⁰).

“[...] quando a gente fala de imediato, a teoria e prática da educação infantil são totalmente ligadas, né? Se a gente não tem nenhum conhecimento já da prática, parece que são coisas distantes, mas na realidade estão entrelaçadas, porque não tem como você ter uma prática sem uma teoria e com a teoria você vai à prática” (E4 BR).

⁸ Os sujeitos da pesquisa, num total de onze, são mulheres, com idade entre os 19 aos 47 anos. Usaremos as siglas BR para Brasil e IT para Itália, para identificar as estagiárias de cada país, em seus enunciados.

⁹ Estudante n. 2, Brasil.

¹⁰ Estudante n. 6, Itália.

“O estágio é uma ótima oportunidade para compreender as dinâmicas no interior de um serviço educativo de zero a três anos; compreende-se alguns aspectos que nos livros não aparecem de modo tão claro, como os aspectos práticos, relacionais, emocionais” (trad. pelos autores) (E3 IT).

“Fazendo o estágio curricular é possível ver se, efetivamente, certas teorias pedagógicas e psicológicas que foram estudadas são postas em prática no interior da creche; é possível, depois de ter estudado, perceber alguns aspectos críticos da realidade e procurar refletir sobre eles” (trad. pelos autores) (E3 IT).

“Eu acho que é essencial, porque se fosse só o que a gente aprendeu aqui na universidade, não ia ser suficiente, né? É a partir do estágio que se tem toda uma noção, que às vezes, tu chegas lá e percebe que não é bem isso que quer, ou então, é mais que se imagina e se identifica. Pra mim, me identifiquei e a gente aprende muito” (E1 BR).

Ao analisarmos os enunciados dando visibilidade aos dois modelos de formação, percebemos que as estagiárias relacionam, mesmo que timidamente, saberes teóricos e práticos a partir da aproximação entre a universidade e a realidade da profissão. Compactua-se, nesse sentido, a importância do percurso formativo com a alternância dos momentos na universidade e no campo de estágio, não perdendo de vista que teoria e prática estão presentes em ambos espaços.

No entanto, alguns enunciados chamam a atenção para as fragilidades da formação, como a prevalência da teoria sobre a prática. Quando as estagiárias foram convidadas a falar sobre a importância do estágio e do curso oferecido pela universidade no percurso de formação, principalmente as estagiárias italianas, destacaram aspectos diferenciados em relação às estagiárias brasileiras, frente às fragilidades encontradas no percurso de formação, a saber:

“Então, o curso ofereceu muitos assuntos teóricos. E, o estágio, é o primeiro impacto com a realidade e nos sensibilizamos com as ideias e atitudes das crianças. Contudo, uma coisa é o que vem escrita nos livros, porém deve ser colocado em prática. Assim, o relacionamento com os professores e os outros profissionais que, em síntese, têm muita experiência e graças a eles podemos nos aperfeiçoar” (trad. pelos autores) (E2 IT).

“Talvez, efetivamente, mais atividades laboratoriais e práticas, que para mim faltou, também em nível de projeção efetiva” (trad. pelos autores) (E2 IT). “Os laboratórios, teria gostado muito de ter feito experiências práticas” (trad. pelos autores) (E4 IT).

“Digamos que os argumentos estudados durante o curso me forneceram numerosos elementos para pôr em prática o que aprendi; importante dizer, porém, que certos aspectos do estágio deveriam ter sido enfrentados desde o início do curso, assim seria possível perceber o processo e a continuidade desta atividade educativa” (trad. pelos autores) (E3 IT).

“As outras disciplinas ajudam, pensamentos de alguns filósofos, os fundamentos, as outras disciplinas são importantes, mas a mais importante é o estágio” (E1 BR).

As falas das estagiárias revelaram que a universidade, com seus aspectos organizacionais, suas dinâmicas, seu quadro de professores formadores, seu currículo, exerce papel importante na formação e trajetória de ser professora de crianças pequenas. Trata-se de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial (Gomes, 2009).

As estagiárias trazem implícito nos enunciados o desejo de mais prática, o que nos leva a perguntar: no processo de formação de professores, é possível ensinar a complexa arte de conjugar teoria e prática, consentindo que uma se enriqueça com a outra? Percebemos que nem todas as participantes do estágio construíram sentidos e significados em torno da essência pedagógica, que é a de conciliar teoria e prática. Terlizzi (2013) menciona que o estágio encontra o saber teórico e prático quando há o auxílio dos docentes das instituições educativas, mais o professor orientador da universidade que monitora o percurso de formação, na tentativa de estabelecer uma contínua e constante comunicação entre a teoria e a prática que constituem a essência do ser profissional da educação.

3.2. Traços do estágio na profissionalização¹¹ docente

Como já foi mencionado, a instituição formadora contribui com o desenvolvimento de estratégias que incidem na profissionalização dos futuros professores. Essas contribuições foram destacadas nas falas das estagiárias, indicando o quanto o estágio, como chave desse percurso, permitiu aplicar estratégias referentes à docência e aos conhecimentos que sustentarão a profissão futura:

“O que foi relevante e importante, foi trabalhar em dupla, as duas pegaram junto [...] e trabalhar com os bebês, pegar no colo, eu tinha medo e superei bastante” (E1 BR).

“Notei em alguns momentos que eu estava com as crianças, estava de verdade presente naquilo que eu estava fazendo porque com os pequenos, de um a três anos, precisava estar atenta e concentrada sobre eles, precisa escutar as necessidades e os pedidos deles. Esses são pontos fortes do estágio” (trad. pelos autores) (E1 IT).

“A importância do estágio para observar, coletar dados, conversar com a gestão, elaborar o plano de ação, conhecer os espaços [...]” (E2 BR).

“Eu não tinha conhecimento que eu queria trabalhar com os bebês e hoje eu já não consigo mais ficar sem. No próximo concurso eu vou tentar pegar essa idade” (E3 BR).

“Compreender quais são as competências dos professores e como elas amadurecem com o tempo” (trad. pelos autores) (E4 IT).

“As relações com as crianças e professoras; coloquei-me em situações de brincadeiras e das rotinas, com as quais pude compreender certas dinâmicas importantes” (trad. pelos autores) (E3 IT).

“No interior da instituição, percebi que havia tensões [...], algumas professoras estavam mais motivadas que outras; tanto dentro da classe como fora se notava essa tensão entre elas. Em síntese, em nível profissional eram pessoas sérias, envolvidas e muito boas” (trad. pelos autores) (E2 IT).

Por meio do estágio curricular, um futuro professor aplica as teorias e os conhecimentos adquiridos a partir do próprio percurso de estudos, mas não somente. O estagiário está em uma situação, observa-a, age e, na ação, aprende, assim como havia sido estudado nas aulas da universidade. Importa mencionar que a universidade também deve empenhar-se na formação desse profissional (Terlizzi, 2013). Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o

¹¹ Para o (Nóvoa, 1992) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (p. 23).

desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. O docente é um profissional que necessita renovar-se todos os dias.

4. Considerações finais

A compreensão das atividades desenvolvidas no estágio curricular obrigatório da educação infantil, nas duas universidades, ainda que em contextos e culturas diversas, indicou fragilidades nos modelos de formação de professores diante da superação dicotômica teoria-prática.

Mesmo que, em perspectiva curricular, o estágio se constitua em momento de reflexão e de espaço capaz de propiciar uma superação praxiológica, na realidade, as falas das estagiárias indicaram limitações desse espaço formativo. Mesmo que o tempo de imersão das estagiárias, no campo de estágio, seja maior na realidade italiana pesquisada, do que na realidade da universidade brasileira, as orientações, acompanhamento, avaliações, reflexões, não acontecem em condições ideais. O número de estagiárias para cada responsável não acena para o aspecto qualitativo da formação. Se, por um lado, o estágio proporciona o contato efetivo com a realidade escolar e suas vicissitudes, por outro, considera-se que os princípios que norteiam esse contato não podem se consolidar, seja pelo tempo, seja pelas condições objetivas de realização das práticas.

Nas vivências do estágio e no processo formativo de tornar-se professora, as estagiárias trouxeram elementos que fazem parte da especificidade profissional com crianças pequenas. Os enunciados sinalizaram que aprender a ser professora implica desafios, incertezas e, principalmente, a apropriação dos conhecimentos teóricos dos conteúdos em prol de uma prática reflexiva.

O fechamento deste texto não significa o término do debate, porém, os dados nos permitiram a compreensão do estágio como um início dialético da constituição da profissão docente; em síntese, uma constituição dinâmica, contínua e importante como campo de pesquisa na formação dos profissionais para a educação infantil.

Reitera-se a necessidade de que outros pesquisadores adentrem neste campo de pesquisa e ampliem o debate e análise, supostamente, uma pesquisa comparativa, tomando como ponto de partida as fragilidades encontradas na presente pesquisa,

Bibliografia

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2008). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bologna: Edizioni Junior.
- Calvani, A. (2014). Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di expertise didattica. In P. Federighi & V. Boffo (eds.), *Primaria oggi: complessità e professionalità docente* (pp. 46-52). Firenze: Firenze University Press.

- Catarsi, E. (2014). Saluti del direttore del dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 13-14). Firenze: Firenze University Press.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie*. Parma: Edizioni Junior.
- Eurydice. Early Childhood Education and Care. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Early_Childhood_Education_and_Care (ver. 15.07.2016).
- Freitas, H.C.L. (1996). *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas São Paulo: Papirus.
- Gomes, M. de O. (2009). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Infantino, A. (2013). Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olh@res*, 1(1), 7–39.
- Lei 6 dezembro 1971, n. 1.044. *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/11044_71.html (ver. 15.07.2016).
- Lei 13 julho 1990, n. 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm (ver. 15.07.2016).
- Lei 20 dezembro 1996, n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (ver. 15.07.2016).
- Lei 4 abril 2013, n. 12.796. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm (ver. 15.07.2016).
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S.G., & Lima, M.S.L. (2012). *Estágio e docência* (7nd ed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, C.M. (2014). Ruoli e funzioni del tirocinio. In P. Federighi & V. Boffo (eds.), *Primaria oggi: complessità e professionalità docente* (pp. 123-128). Firenze: Firenze University Press.
- Terlizzi, T. (2013). *Didattica del nido d'infanzia*. Parma: Junior.
- Univali. Universidade do Vale do Itajaí (2013). Resolução n. 127/CONSUN-CaEn/2013. *Regulamento do estágio obrigatório, do estágio não obrigatório, da prática docente e das atividades complementares do Curso de Pedagogia: modalidade a distância*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.
- Unifi. Università degli Studi di Firenze (2015). *Scuola di Studi Umanistici e della Formazione: Guida per gli studenti (a.a. 2015/2016)*. Firenze: Firenze University Press.